

- вузов. -М., 2001.
2. Балабанов И.Т., Балабанов А.И. Экономика туризма: Учеб. пособие. -М., 2003.
3. Квартальнов В. А. Туризм: Учебник. -М., 2000.
4. Квартальнов В. А. Менеджмент туризма: Туризм как вид деятельности: Учебник. -М., 2002.
5. Папирян Г.А. Менеджмент в индустрии гостеприимства: Отели и рестораны. -М., 2000.
6. Развитие туризма на современном этапе и задачи Академии туризма / Под ред. Ю. В. Кузнецова. - СПб., 2000.

**Современные подходы к проектированию
регионального компонента общего образования
Фазылзянова И.И., МБОУ «Гимназия №18 с татарским языком
обучения» Приволжского района г.Казани,
Мифтахов А.И., соискатель К(П)ФУ.**

Аннотация. В статье рассматриваются современные методологические, теоретико-педагогические и практические подходы к проектированию регионального компонента общего образования, принятого в качестве образовательного пространства, конкретизируются его функции; выясняются резервы регионализации общего образования через профессиональный подход к региональному пространству.

Ключевые слова: регион, региональное пространство, спиральный подход, многоуровневый подход, конструктивистский подход, культурно-пространственная спираль, однопредметная, многопредметная и смешанная модель.

Abstract. In article modern methodological, teoretic-pedagogical and practical approaches to design of a regional component of the general education accepted as educational space are considered, its functions are concretized; reserves of

regionalization of the general education through professional approach to regional space become clear.

Keywords: the region, regional space, spiral approach, multilevel approach, constructivist approach, cultural and spatial spiral, the one-subject, multisubject and mixed model.

Проблема с определением геополитического и социокультурного пространства, имеющего шансы стать компонентом педагогически адаптированного на региональном уровне содержания школьного образования, остается по-прежнему актуальной. Продолжающиеся второе десятилетие опыты субъектов РФ с проектированием регионального (национально-регионального) компонента ГОС не только исторического, но и географического, биологического, экологического образования школьников свидетельствуют о наличии разных подходов к пониманию «регионального своеобразия» истории и культуры.

Школьное образование представлено не одним учебным предметом, содержание которого строится на основе пространственных параметров и подвержено их влиянию. Представляется возможным и необходимым в свете современных методологических, теоретико-педагогических и практических подходов проанализировать понятие «*регион*»; привести его в соответствие с современными научными определениями и проследить, как в зависимости от типа региона, принятого в качестве образовательного пространства, варьируются цели и содержание регионального (национально-регионального) компонента ГОС общего исторического и географического образования, конкретизируются его функции; выяснить какие резервы регионализации общего исторического и географического образования открываются в профессиональном подходе к *региональному пространству*.

Регион как территория в известной мере явление условное и исторически изменчивое. До 90-х гг. XX века словари, как правило, указывали на два уровня этого понятия: (1) «обширный район,

соответствующий нескольким областям (районам) страны или (2) нескольким странам, объединенным экономико-географическими или другими особенностями» [7: 516].

В интересах эффективного и качественного образования, учитывающего возрастные познавательные возможности, запросы и интересы детей, западноевропейские специалисты рекомендовали использовать в учебных программах по истории *«спиральный подход»*: школьники сначала знакомятся с локальной историей в пределах своего непосредственного опыта (региона), но постепенно охватывают все более широкие территории, уже не имеющие прямого отношения к месту их проживания, достигая предельных границ регионального пространства.

В современных словарях понятие «регион» трактуется по-разному. В одних источниках акцентируются его географические признаки: «Регион – значительное пространство, охватывающее часть страны, группу близлежащих стран или часть континента, отличающееся от других совокупностью исторически сложившихся особенностей» [9: 360]. В других обращается внимание на его разносторонний характер: «Регион – самостоятельная пространственно-географическая, административно-территориальная, институционально-политическая, экономическая, социальная, историко-культурная, этническая и демографическая величина» [5: 334]. В-третьих, конкретизируются связи, объединяющие несколько территорий в единое целое. «Регион – часть страны, представляющая собой целостную социально-экономическую систему, обладающая общностью экономической, политической и духовной жизни, общим историческим прошлым, культурным и социальным своеобразием» [4: 53].

Кроме тенденции к унификации понятия «регион», в научной среде существует и обратное ей стремление к детализации и систематизации признаков регионального пространства и к выделению на этой основе нескольких уровней и типов регионов. Особенно наглядно это явление

демонстрирует географическая наука, не без основания считающая себя первооткрывателем феномена «регион» и автором первых вариантов определения соответствующего понятия.

Сопоставляя определения понятия «регион» в энциклопедических словарях, более близких к истории социальных наук: по экономике, социологии и политологии – можно выстроить некоторую систему его признаков и проследить последовательность их наращивания. Системообразующим звеном понятия «регион» является геоэкономическая дефиниция: «Регион – крупная территория страны с более или менее однородными природными условиями и характерной направленностью развития производительных сил на основе сочетания комплекса природных ресурсов с соответствующей сложившейся и перспективной материально-технической, производственной и социальной инфраструктурой» [8: 633].

Социологи уточняют общественную составляющую этого определения: «...регион в то же время характеризуется спецификой социальной структуры и инфраструктуры, а также образа жизни населения. Наконец, политики к сложившемуся экономико-социологическому определению добавляют своеобразие политических условий» [5: 331].

Очевидно, что признаки региона не исчерпаны этой трехсторонней научной экспертизой. В частности, историки считают, что «регион возникает как результат самоорганизации специфической исторической деятельности людей, которые данный регион формируют. Граница региона при этом оказывается весьма пластичной» [2: 160]. Исторически сложившееся полиэтническое, поликонфессиональное и поликультурное своеобразие регионального сообщества образует дополнительные характеристики региона, которые еще не стали предметом изучения соответствующих наук или, по крайней мере, не вошли в отраслевые энциклопедические словари.

Ключевая идея современных конструктивистских теорий заключается в том, что восприятие, мышление, воспоминания человека не отражают объективную реальность, а воспроизводят собственную действительность. В этой связи сторонники субъективной сущности региона заявляют, что любой участок или часть земной поверхности можно считать регионом, если он однороден с точки зрения условий данного пространственного сочетания. В зависимости от целей познания исследователь выбирает из всей массы показателей или задает свои параметры, необходимые для характеристики интересующего региона. Таким образом, последний не является объектом, существующим независимо от человека или данным природой. В *конструктивистском подходе* актуализируется методологическая функция понятия «регион» как «средства отбора и изучения пространственных сочетаний сложных комплексов и явлений» [3: 107].

Раскрытый выше *многоуровневый подход* к понятию «регион» позволяет учащимся, переходя от объектов и проблем ближайшего окружения к объектам и проблемам раздвигающегося перед ним мира, постепенно осваивать историко-культурное наследие в соответствии со своими возрастными познавательными возможностями. *Культурно-пространственная спираль*, в эпицентре которой с первого момента находится ребенок, закладывает и поддерживает в образовании традицию ориентации на интересы и потребности учащегося. «Вертикаль регионов» актуализирует на каждом новом витке регионального пространства ценностный анализ историко-культурного наследия конкретного типа региона с тем, чтобы отобрать социальный опыт, необходимый для адаптации, социализации и культурации формирующейся личности.

Многоуровневый подход к понятию «регион» гармонично сочетается со спецификой школьных гуманитарных предметов, которые не признают условностей перекраивания политической карты мира или отдельного государства. В многоуровневом подходе к понятию «регион» определяется

место краеведения. *Краеведение* представляется как начальный, локальный этап познания мира ребенком в пределах микро- и малых регионов и одновременно как способ самоидентификации личности учащихся, социализации и инкультурации в непосредственно окружающую их действительность. Краеведческий материал способствует активизации мыслительной деятельности учащихся. Они учатся сравнивать эколого-географические характеристики компонентов природы своего края с компонентами природы территорий, использовать краеведческий материал в качестве исходного для постановки вопросов и заданий проблемного характера, создания проблемных ситуаций.

Многоуровневость регионального пространства в проектировании регионального компонента ГОС общего исторического и географического образования – это один из методологических путей решения задачи: «синхронного, одновременного, гармоничного включения в образовательно-воспитательный процесс менталеобразования наиболее менталеёмких культурно-мировоззренческих ценностей и данного социума, и мировой цивилизации в целом [1: 148]. В педагогическом плане «вертикаль регионов», по нашему мнению, естественным образом гармонирует с концентрической структурой общего образования, в частности историко-обществоведческого образования, и выступает одним из параметров, отличающих принципы и содержание обучения в начальной, основной и средней школе.

Экологическое образование носит непрерывный характер. Оно предполагает поэтапное расширение пространства эколого-географической культуры личности, усложнение содержания и адекватное изменение способов (механизмов) его усвоения учащимися.

Старший школьный возраст можно рассматривать как ключевую ступень экологического образования. В этот период закладываются основы личностной культуры, её базис, соответствующий общечеловеческим ценностям, происходит осознание значения природы для общества и

человека, роли техногенного фактора в изменении природных комплексов, обеспечивается включение учащихся в практическую экологическую деятельность. Только в старшем школьном возрасте при целенаправленной работе можно сформировать систему научных экологических знаний, ценностных экологических ориентаций, ответственное отношение к природной среде.

Содержание экологического образования в старшей школе отбирается в соответствии с базовыми педагогическими принципами: системности; единства и дифференциации эмпирического и теоретического компонентов, научной и практической составляющих; полноты содержания в пределах времени, отведенного на изучение предмета; преемственности содержания с учетом уровня усвоения ранее полученной информации; схематизации и моделирования; и конечно же, принципом культуросообразности.

Экологическое образование в старшей школе можно выстраивать на основе трех моделей: *однопредметной, многопредметной и смешанной* [6]. Первая предполагает изучение экологии в рамках самостоятельного предмета. Такой подход рекомендован Всемирной хартией охраны природы, в которой отмечено, что экологические курсы должны стать составной частью общей системы образования. Выделение экологии как самостоятельного предмета имеет положительные и отрицательные стороны: складываются благоприятные условия для формирования систематизированных экологических представлений, однако в то же время возникает опасность локализации экологических знаний в сознании учащихся. Вторая, *многопредметная модель* предполагает экологизацию содержания традиционных предметов как естественнонаучного, так и социально-гуманитарного направлений. Однако очень часто экологическая информация, представленная в программах и учебниках по различным предметам, фрагментарна, ряд понятий вводится до того, как учащиеся получают необходимые естественнонаучные знания, позволяющие

интерпретировать экологические явления. В отсутствие самостоятельного экологического курса нельзя говорить о формировании целостной картины мира, систематических представлений о природе.

Третья, *смешанная модель*, на наш взгляд, считается более перспективной. В ней содержание экологических знаний рассматривается с учетом особенностей традиционных учебных предметов, а также в отдельных курсах, которые разрабатываются для каждого этапа обучения. На старшей ступени, по нашему мнению, целесообразно создание интегральных образовательных пространств, организуемых на основе синхронизации программ по отдельным учебным предметам, что позволяет моделировать процессы, происходящие в культуре и природе, средствами образования.

Литература

1. Гершунский Б.С. Философия образования на XXI век. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Гомаюнов С.А. Местная история: проблемы методологии / С.А. Гомаюнов // Вопросы истории. – 1996. – № 9. – С. 158-164.
3. Захарова Г.В. Теоретические основы конструктивистского подхода к обучению иностранным языкам в Германии / Г.В. Захарова // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 107-116.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ./ А.В. Мудрик – М.: ИНФРА-М., 1999. – 368 с.
5. Политическая энциклопедия / науч.-ред. Г.Ю. Семигин. – В 2 т. – М.: Мысль, 1999. – Т. 2. – 702 с.
6. Самигуллина Г.С. Развитие творческого потенциала учителя естественнонаучных дисциплин в системе повышения квалификации. Монография. Казань: изд-во “Отечество”, 2013. – 230 с.
7. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1993. – 740 с.

8. Энциклопедический социологический словарь / Под общей ред. Г.В.Осипова. – М.: ИСПИ РАН, 1995. – 939 с.
9. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н.Е. Яценко – СПб.: Лань, 1999. – 524 с.

**Использование межпредметных связей в процессе формирования
эколого-экономической культуры обучающихся школ**

Гайсин И.Т., Вахитова И.А., Гайсин М. И.

Казанский федеральный университет, г.Казань

Аннотация: в статье рассматривается реализация межпредметных связей эколого-экономического содержания при изучении естественно-географических дисциплин для формирования эколого-экономической культуры обучающихся общеобразовательных школ.

Ключевые слова: экология, экономика, интеграция, межпредметные связи, школа, эколого-экономическая культура.

Abstract: the article discusses the implementation of CLIL ecological-economic content in the study of natural-geographical disciplines for formation of ecological-economic culture among students of secondary schools.

Keywords: ecology, economy, integration, interdisciplinary communication, school, environmental and economic culture.

В повышении эффективности преподавания естественно-географических дисциплин в школе большое значение имеют межпредметные связи. Целенаправленное использование межпредметных связей в процессе изучения предметов естественно-географического цикла сказывается на эффективности учебного процесса, в результате чего знания и умения становятся обобщенными, комплексными; усиливаются воспитательная мировоззренческая направленность, познавательные интересы обучающихся; формируется эколого-экономическое мышление.

В своих исследованиях И.Д. Зверев [4], И.Т. Суравегина [4], А.И. Захлебный [3], В.И. Максимова [5], И.Т. Гайсин [1], Храпаль Л.Р. [7]